DOCUMENT RESUME

ED 387 993 EC 304 348

AUTHOR	Gable, Robert A.; And Others
TITLE	L'Integration des eleves en difficulte de comportement en classe ordinaire (Preparing To Integrate Students with Behavioral Disorders).
INSTITUTION	La Corporation Ecole et Comportement, Levis (Quebec).
REPORT NO	ISBN-2-9804213-1-6
PUB DATE	95
NOTE	43p.; For English version, see ED 333 658. Translated by Isabelle Tremblay.
AVAILABLE FROM	La Corporation Ecole et Comportement, 17, rue du Forgeron, Levis, Quebec, Canada G6V 7H6.
PUB TYPE	Translations (170) -- Guides - Non-Classroom Use (055)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Administrator Role; *Behavior Disorders; Child Advocacy; *Educational Administration; *Educational Methods; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Generalization; *Inclusive Schools; Interpersonal Competence; *Mainstreaming; Regular and Special Education Relationship; Social Integration; Student Evaluation; Student Placement; *Teacher Responsibility; Teacher Role

ABSTRACT

This booklet, in French, reviews the literature and offers guidelines to assist in the integration of students with behavioral disorders into mainstream settings and in the delivery of appropriate instructional services to these students. In Part 1, Robert A. Gable and Virginia K. Laycock offer practical advice on how principals, other administrators, and program coordinators can facilitate the integration of students with behavioral disorders. Chapters cover: establishing guidelines for integration; skills needed in regular classes; transition planning; cooperative planning; and enhancing the understanding of regular teachers. A conservative approach is proposed which stresses the matching of student capabilities with the setting's demands. In Part 2, Sharon A. Maroney and Carl R. Smith consider the teacher's responsibility to provide high-quality instruction, in chapters which address: teachers as advocates; evaluating student progress; generalizing skills; communicating clearly; preparing students for life outside the classroom; strategies that work; teaching responsibility to students; teaching social skills; and improving the quality of life. (Contains 56 references.) (DB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 387 993

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

des élèves en difficulté de comportement

EC 304348

BEST COPY AVAILABLE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
E. Royer
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

L'INTÉGRATION

des élèves en difficulté de comportement

en classe ordinaire

Robert A. Gable
Virginia K. Laycock
Sharon A. Maroney et
Carl R. Smith

Traduit par
Isabelle Tremblay

et adapté par
Égide Royer Ph. D

La Corporation École
et Comportement
17, rue du Forgeron
Lévis, (Québec)
Canada G6V 7H6

ISBN 2-9804213-1-6

Publié en 1991, en version anglaise, par le Council for Exceptional Children, 1920 Association Drive, Reston, Virginia 22091-1589

© Tous droits réservés pour la version française de cet ouvrage à La Corporation École et Comportement

ISBN 2-9804213-1-6

(Édition originale: ISBN 0-86586-199-4, The Council for Exceptional Children, Reston, Virginia)

Dépôt légal: Bibliothèque Nationale du Québec, 1995.
Dépôt légal: Bibliothèque Nationale du Canada, 1995.

La Corporation École et Comportement
17, rue du Forgeron
Lévis, (Québec)
Canada G6V 7H6

AVANT-PROPOS

Le présent ouvrage est divisé en deux parties. Dans la première partie, rédigée par Robert A. Gable et Virginia K. Laycock, les directions d'école, les gestionnaires scolaires de même que les responsables des services de l'adaptation scolaire trouveront plusieurs conseils judicieux en vue de faciliter l'intégration à l'enseignement ordinaire des élèves ayant des troubles de comportement.

Dans la seconde partie, Sharon A. Maroney et Carl R. Smith nous expliquent comment les enseignants peuvent mieux aider ces élèves en étant au fait des développements récents dans le domaine, en collaborant entre eux et en améliorant leurs interventions éducatives en classe.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 1

PREMIÈRE PARTIE
ASPECTS ORGANISATIONNELS ET ADMINISTRATIFS DE L'INTÉGRATION À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

par Robert A. Gable et Virginia K. Laycock

1. **Lignes directrices en ce qui concerne l'intégration** 5
   Établir des lignes directrices précises en ce qui concerne l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement

2. **Habiletés requises en classe ordinaire** 6
   S'assurer que les enseignants de l'adaptation scolaire connaissent les habiletés que leurs élèves doivent posséder pour réussir en classe ordinaire

3. **Transition** 7
   Élaborer un processus d'intégration par étapes, de nature à aider l'élève à effectuer la transition entre les pratiques de la classe spéciale et celles de la classe ordinaire

4. **Coopération** 8
   Favoriser la coopération entre les enseignants de l'adaptation scolaire et ceux de l'enseignement ordinaire afin qu'ils puissent déterminer ce qu'un élève doit être capable d'accomplir, sur les plans scolaire et social, pour réussir en classe ordinaire

5. **Sensibilisation des enseignants de l'enseignement ordinaire** 9
   Offrir l'opportunité aux enseignants des classes ordinaires d'être en contact avec des élèves présentant des troubles de comportement

Conclusion 11
Bibliographie 13

SECONDE PARTIE
RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS POUR CE QUI EST D'OFFRIR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ AUX ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES DE COMPORTEMENT

par Sharon A. Maroney et Carl R. Smith

6. **Les enseignants en tant qu'agents de promotion de services éducatifs de qualité pour les élèves ayant des difficultés de comportement** 17
Posséder des habiletés liées à la collaboration, à la promotion et à l'élaboration de méthodes et de programmes d'enseignement

7. **Évaluation des progrès de l'élève** 20
Savoir évaluer les progrès de l'élève pour enseigner efficacement

8. **Généralisation des habiletés** 21
Enseigner des habiletés pouvant être généralisées et maintenues en milieu naturel

9. **Communication claire** 23
Utiliser un langage clair et simple dans toute communication concernant les programmes, les méthodes et les besoins des élèves

10. **De la classe à la vraie vie** 24
Préparer les élèves aux réalités de la vie contemporaine

11. **Utilisation de méthodes efficaces** 25
Utiliser des méthodes d'enseignement qui sont reconnues pour être efficaces

12. **Enseignement du sens des responsabilités** 26
Enseigner les habiletés nécessaires pour que l'élève prenne en charge ses propres apprentissages

13. **Enseignement des habiletés sociales** 27
Donner à l'enseignement des habiletés sociales une place importante dans vos interventions

14. **Amélioration de la qualité de vie** 29
Offrir aux élèves un programme efficace qui leur permettra d'acquérir des habiletés et des connaissances grâce auxquelles ils pourront améliorer leur qualité de vie

Conclusion 31
Bibliographie 32

INTRODUCTION

Les valeurs et les principes éducationnels qui favorisent l'intégration scolaire sont bien ancrés dans notre société. La décision de placer un élève en difficulté dans une classe ordinaire repose généralement sur la compatibilité entre les exigences de la classe ordinaire et ses habiletés. Malheureusement, une correspondance adéquate entre ces deux variables n'est pas toujours possible (Kauffman, McCullough et Saborine, 1984). Il a été maintes fois prouvé que certains élèves émettent des comportements qui les empêchent de pouvoir vraiment bénéficier d'un enseignement en classe ordinaire (Braaten, Kauffman, Braaten, Polsgrove et Nelson, 1988).

Plus les troubles de comportement de l'élève sont importants, plus il est difficile de lui enseigner dans un milieu dit « intégré». Ainsi, pour certains élèves, on a constaté un plus grand progrès en classe spéciale qu'en classe ordinaire (Kauffman et Pullen, 1989). Cela peut être dû au fait qu'il est plus probable, en classe spéciale qu'en classe ordinaire, que l'enseignant adopte des méthodes de modification du comportement dont l'efficacité a été éprouvée (Kauffman et Pullen, 1989). Les besoins de certains élèves qui présentent des troubles de comportement sont tels que le temps, les compétences et les efforts requis en classe ordinaire pour y répondre empêchent l'enseignant d'aider adéquatement plusieurs d'entre eux (Braaten et autres, 1988). Ainsi, pour un certain nombre de ces jeunes, l'efficacité d'une intégration en classe ordinaire demeure aléatoire (Muscott, 1988).

Nous sommes d'accord avec la philosophie de l'intégration scolaire, mais nous émettons l'hypothèse que les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ne constituent pas un groupe homogène, dont chacun des membres peut être considéré de la même manière en ce qui a trait à l'intégration à l'enseignement ordinaire. De plus, plusieurs des élèves ayant des troubles de comportement, qui recevaient auparavant leurs services éducatifs dans des milieux spécialisés situés à l'extérieur de la commission scolaire, sont maintenant de nouveau à l'école ordinaire, que ce soit en classe spéciale ou en classe-ressource. Bien que les élèves ayant des troubles de comportement, handicapés par une déficience intellectuelle légère ou vivant des difficultés d'apprentissage aient beaucoup en commun, c'est chez ceux présentant des troubles de comportement qu'on observe le plus souvent des comportements d'opposition ou des conduites agressives.

Beaucoup de facteurs semblent indiquer qu'il faut considérer l'enseignement aux élèves ayant des troubles de comportement comme un champ particulier d'intervention. Nous devons conserver pour ces élèves une gamme complète de services, allant de l'intégration complète en classe ordinaire jusqu'au maintien en

classe ou en école spécialisée, types de regroupement qui ont souvent montré leur efficacité pour venir en aide à certains élèves ayant des troubles de comportement (Kauffman et Pullen, 1989). Nous devons améliorer les pratiques actuelles, tout en nous gardant de choisir des solutions trop simples qui causeraient un tort irréparable à certains élèves en leur refusant l'accès à certains services spécialisés. C'est en gardant ces préoccupations à l'esprit que nous allons revoir les divers aspects de l'enseignement aux élèves présentant des troubles de comportement et de leur intégration.

D'OÙ VIENT LA RÉSISTANCE À L'INTÉGRATION ?

Les élèves dont le comportement est inadapté, particulièrement ceux qui se laissent aller à des accès d'agressivité, sont ceux le plus souvent référés pour un changement de classement par les enseignants de l'enseignement ordinaire. Une fois qu'un élève a été identifié comme ayant des difficultés de comportement, il est parmi les candidats les moins acceptables pour ce qui est de la réintégration à la classe ordinaire (Braaten et autres, 1988; Safran et Lutz, 1984). Au dire de plusieurs, l'attitude négative de certains enseignants, qui à l'origine les a amenés à résister à l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement, n'a pas beaucoup diminué au cours des dix dernières années (Gable, Hendrickson, Algozzine et Scully, 1989).

Le sentiment, partagé par beaucoup d'enseignants, que ces élèves «dérangent» est dû au fait qu'ils sont entre autres inattentifs, défient l'autorité et perturbent la classe (Bullock, Zagar, Donahue et Pelton, 1985). Selon Medway (1979), Safran et Safran (1987) de même que Gersten, Walker et Darch (1988), les croyances de plusieurs enseignants en ce qui concerne les causes et le degré de stabilité des problèmes de comportement des élèves, de même que leur opinion sur leur gravité et la possibilité de régler ces problèmes, peuvent contribuer à augmenter cette résistance à la réintégration. Une méconnaissance des véritables causes des troubles de comportement a amené plusieurs enseignants à la conclusion que cela dépassait leurs compétences. Enfin, la peur de la contagion chez les autres élèves et de leur incapacité de gérer la situation par la suite rendent les enseignants des classes ordinaires moins réceptifs à l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement.

La probabilité que les enseignants tentent de composer avec certains problèmes de comportement en classe est fonction de leur opinion à propos de leur habileté à gérer la situation. Des études ont révélé que moins de la moitié des enseignants en classe ordinaire ont reçu une formation en ce qui concerne

l'adaptation des services éducatifs pour répondre aux besoins des élèves en difficulté (Brown, Gable, Hendrickson et Algozzine, sous presse). D'autres recherches ont indiqué que plusieurs n'ont pas eu l'occasion de recevoir, en cours d'emploi, la formation nécessaire pour enseigner aux élèves en difficulté (Baker et Zigmond, 1990; Brown et autres, sous presse).

A la lumière des constatations qui précèdent, on peut comprendre que peu d'enseignants de l'enseignement ordinaire se sentent suffisamment préparés pour répondre aux besoins des élèves ayant des troubles de comportement et que peu d'enseignants de l'adaptation scolaire se croient capables de satisfaire aux exigences de l'intégration de ces élèves à la classe ordinaire et à leur insertion dans la société. Le but du présent ouvrage est de fournir à ces deux groupes d'enseignants des suggestions sur la façon d'offrir un enseignement de haute qualité aux élèves présentant des troubles de comportement.

PREMIÈRE PARTIE
ASPECTS ORGANISATIONNELS ET ADMINISTRATIFS DE L'INTÉGRATION À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

Robert A. Gable
Virginia K. Laycock

1. LIGNES DIRECTRICES EN CE QUI CONCERNE L'INTÉGRATION

ÉTABLIR DES LIGNES DIRECTRICES PRÉCISES EN CE QUI CONCERNE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES DE COMPORTEMENT

Environ 50 p. 100 seulement des districts scolaires américains ont des règles écrites concernant l'intégration. Cette absence d'uniformité dans les pratiques est la cause de décisions inconsistantes et arbitraires et nuit au processus d'intégration (Rizzo et Zabel, 1988). De plus, on alloue habituellement trop peu de temps à la démarche d'intégration proprement dite. Par exemple, selon Laycock et Tonelson (1985), 42 p. 100 des enseignants de l'adaptation scolaire, qu'ils ont interrogés et qui travaillaient auprès d'élèves ayant des troubles de comportement, ont affirmé que le passage de ces élèves de la classe spéciale à la classe ordinaire se déroulait sur une période allant de une à quatre semaines. De plus, selon ces chercheurs, l'élève était peu préparé au changement de milieu.

L'intégration à la classe ordinaire devrait faire l'objet d'une opération en plusieurs étapes, graduelle, systématique et régulièrement évaluée. On devrait établir un processus dont l'efficacité a été prouvée et suffisamment pratique pour que les enseignants puissent le mener à bien. Muscott et Bond (1986) font les recommandations suivantes dans le but de faciliter l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement:

- déterminer des façons d'améliorer l'attitude et les connaissances de l'enseignant qui reçoit l'élève;

- enseigner aux élèves les habiletés sociales nécessaires;

• prévoir le transfert des apprentissages réalisés d'un milieu à l'autre;

• coordonner les interventions de toutes les parties prenantes au processus d'intégration.

2. Habiletés requises en classe ordinaire

S'assurer que les enseignants de l'adaptation scolaire connaissent les habiletés que leurs élèves doivent posséder pour réussir en classe ordinaire

La plupart des enseignants d'élèves ayant des troubles de comportement ont reçu peu de formation en ce qui concerne le processus d'intégration de ces élèves en classe ordinaire (Gable et autres, 1989; Laycock et Tonelson, 1985; Safran et Safran, 1987). Ainsi, peu d'enseignants en adaptation scolaire «immunisent» leurs élèves contre la rigueur et les vicissitudes de la classe ordinaire (par exemple, adaptations moins nombreuses des programmes d'enseignement, utilisation limitée du renforcement). Les ouvrages ne font mention que de quelques exemples de programmes dont l'objectif est d'enseigner les habiletés nécessaires pour réussir dans le nouvel environnement qu'est, pour l'élève d'une classe spécialisée, la classe ordinaire.

Par exemple, Graubard, Rosenberg et Miller (1974) proposent d'apprendre aux élèves à établir un contact visuel avec l'enseignant, à lui demander de l'aide supplémentaire et à adopter un comportement socialement renforçant pour l'enseignant comme s'asseoir droit sur sa chaise et manifester son accord en hochant la tête. On apprend également aux élèves à réagir à certaines explications par un «Ah!», à briser le contact visuel lorsqu'ils sont réprimandés par l'enseignant, à ignorer la provocation, à arriver tôt en classe et à demander du travail lorsqu'ils ont terminé la tâche qui leur avait été assignée. De plus, selon Morgan, Young et Goldstein (1983), il faut enseigner aux élèves ayant des troubles de comportement comment inciter les enseignants à leur fournir de l'aide, comment les remercier et comment les inciter à manifester leur approbation sur leur rendement scolaire et social. Les études dont il est question ici sont particulièrement intéressantes puisqu'elles montrent des manières de mieux préparer les élèves à l'intégration à la classe ordinaire.

Même lorsqu'on offre des services en classe spécialisée, on constate que peu d'élèves présentant des troubles de comportement sont capables de maintenir leurs habiletés hors du contexte d'enseignement. Bien qu'il y ait encore beaucoup à apprendre sur le sujet, il faut considérer la possibilité de faire participer les

enseignants des classes ordinaires, et les élèves n'éprouvant pas de difficulté, au processus de réintégration en classe ordinaire. Plusieurs ouvrages portent sur les moyens d'apprendre aux élèves à adopter des comportements valides socialement et adaptés au milieu, de prévoir le maintien et la généralisation de ces comportements et de mettre à contribution certains élèves de la classe ordinaire en tant qu'agents de changement pour faciliter le processus (Kerr et Nelson, 1989).

3. Transition

Élaborer un processus d'intégration par étapes, de nature à aider l'élève à effectuer la transition entre les pratiques de la classe spéciale et celles de la classe ordinaire

Les enseignants de l'adaptation scolaire qui cherchent à utiliser les meilleures pratiques possible dans leur enseignement peuvent nuire, d'une certaine manière, à l'intégration en classe ordinaire. Comme le font remarquer Gable, McConnell et Nelson (1986), les pratiques en classe spéciale sont souvent très différentes et elles peuvent vraiment ne pas correspondre aux demandes de la classe ordinaire. Par exemple, les programmes qui reposent sur des plans sophistiqués de gestion du comportement, tels que les systèmes d'économie de jetons, et qui sont basés sur une relation interpersonnelle très étroite entre l'enseignant et l'élève peuvent contribuer à entretenir la dépendance de celui-ci (Kerr, 1989). Il a été prouvé que certains élèves ayant des troubles de comportement se montrent peu disposés à abandonner les programmes spéciaux en faveur de milieux moins ségrégués.

On recommande donc un processus d'enseignement progressif pour favoriser la réintégration. L'enseignement devrait porter d'abord sur des réponses simples connues de l'élève puis, peu à peu, faire appel à des comportements adaptés qui correspondent aux attentes de la classe ordinaire. On peut aussi préparer l'élève à faire face « aux pépins» qui risquent de se produire en classe ordinaire (Gable et autres, 1986). Au début, l'enseignement peut être donné par l'enseignant de l'adaptation scolaire, en classe spécialisée. Plus tard, on fera appel à d'autres enseignants et l'enseignement pourra être dispensé dans une nouvelle classe, l'objectif étant que l'élève initie de lui-même le comportement approprié. Les travaux de Kerr et Nelson (1983, 1989) contiennent d'excellentes suggestions concernant la généralisation de ces habiletés, et abordent le rôle que peuvent jouer les autres élèves.

4. Coopération

Favoriser la coopération entre les enseignants de l'adaptation scolaire et ceux de l'enseignement ordinaire afin qu'ils puissent déterminer ce qu'un élève doit être capable d'accomplir, sur les plans scolaire et social, afin de réussir en classe ordinaire

Peu d'enseignants de l'adaptation scolaire savent identifier, dans un processus de réintégration, les véritables difficultés des élèves ayant des troubles de comportement et les aider à faire les modifications nécessaires afin de pouvoir répondre aux demandes et aux attentes des enseignants des classes ordinaires (Laycock et Tonelson, 1985). De plus, on ne trouve que très peu de recherches qui pourraient aider l'enseignant de la classe spécialisée à préparer l'élève à effectuer la transition vers la classe ordinaire. Toutefois, plusieurs études récentes ont fait la lumière sur les attentes des enseignants de l'enseignement ordinaire (Kerr et Zigmond, 1986; Walker et Rankin, 1983). Par exemple, Walker et Rankin (1983) sont arrivés à la conclusion que, bien que ces enseignants aient des attentes très différentes, tous ont le même point de vue, plutôt «exigeant», au sujet des comportements qui sont à la base de la réussite scolaire. Les attentes des enseignants ont trait à l'obéissance de l'élève, à son rendement scolaire, à son attention au travail et à sa capacité de suivre la routine de la classe. Cependant, l'absence de critères concernant ces comportements oblige les enseignants de l'adaptation scolaire à déterminer de façon subjective le moment où un élève ayant des difficultés de comportement est prêt à réintégrer la classe ordinaire.

L'impossibilité d'évaluer avec précision le milieu de la classe ordinaire, afin d'être en mesure de préparer les élèves présentant des troubles de comportement à y entrer, représente un autre obstacle à l'intégration. En fait, l'enseignant de la classe spécialisée ne peut contrôler ce qu'on appelle les «événements antécédents», c'est-à-dire certaines conditions qui existent en classe ordinaire et qui, sans provoquer certains comportements, augmentent la probabilité qu'ils soient émis (Gable, Hendrickson, Warren, Evans et Evans, 1988). On a constaté que les «événements antécédents» peuvent susciter ou inhiber certains comportements et contribuer à rendre imprévisible ou anarchique la conduite d'un élève (par exemple, lorsqu'un élève ne comprend pas bien les règles de la classe). Le comportement en classe est influencé par certains événements qui, pour les élèves, constituent des stimuli discriminatifs (par exemple, les signaux du milieu) et qui les amènent à faire certaines actions (répondre aux demandes des autres élèves, obéir à l'enseignant, etc.).

Il y a déjà quelques années, Grosenick soulignait que (1971), dans les classes et écoles spécialisées, les enseignants devraient fournir aux élèves l'occasion de participer à certaines expériences semblables à celles que l'on trouve en classe ordinaire pour faciliter la généralisation des habiletés nécessaires à leur intégration.

Muscott et Bond (1986) de même que Rizzo et Zabel (1988) recommandent de suivre les étapes suivantes pour faciliter la réintégration:

• déterminer les normes et les attentes sociales et comportementales des enseignants des classes ordinaires;

• définir les objectifs à poursuivre avec chacun des élèves;

• déterminer un moyen de faire adopter aux élèves réintégrés des comportements correspondant aux attentes de leurs enseignants.

Selon Zabel, Peterson, Smith et White (1982), la disponibilité et la pertinence des informations sur le milieu où l'on veut réintégrer un élève sont très variables et ne sont pas toujours d'une grande utilité au moment où on doit prendre une décision concernant la réintégration. Les techniques permettant d'effectuer une évaluation minutieuse des divers milieux, dans lesquels les élèves ayant des troubles de comportement devront évoluer, ne sont pas encore au point. Toutefois, on peut connaître les exigences particulières d'un milieu par de l'observation directe, un questionnaire, des jeux de rôles ou des entrevues. Il existe cependant peu de méthodes systématiques de collecte de données sur l'environnement de la classe d'accueil lorsqu'on envisage la réintégration d'un élève. Les enseignants de l'adaptation scolaire, oeuvrant auprès d'élèves ayant des difficultés de comportement, et qui considèrent la possibilité de l'intégration d'un élève, peuvent aussi se servir d'échantillons de travail fournis par les enseignants des classes ordinaires. L'analyse de ce matériel permettra de comparer le rendement scolaire d'un élève ayant des troubles de comportement (Gable et autres, 1986) avec celui des élèves de la classe où l'on envisage de l'intégrer.

5. Sensibilisation des enseignants de l'enseignement ordinaire

Offrir l'opportunité aux enseignants des classes ordinaires d'être en contact avec des élèves présentant des troubles de comportement

Il a été prouvé que le fait, pour certains enseignants des classes ordinaires, de côtoyer des élèves en difficulté et de travailler avec eux peut contribuer à modifier l'opinion négative qu'ils entretiennent à leur endroit. Ainsi, il est possible de faire participer les élèves de l'enseignement ordinaire à un programme d'«intégration inverse», c'est-à-dire que ces élèves, de même que leurs enseignants, passent du temps en classe spéciale. On peut aussi avoir recours à l'«enseignement coopératif», qui permet aux enseignants de l'enseignement ordinaire et de l'adaptation scolaire de

travailler ensemble afin de fournir un enseignement spécialisé en classe ordinaire (Bauwens, Hourcade et Friend, 1989). Cette approche est particulièrement intéressante lorsque les enseignants des classes ordinaires reconnaissent que certaines des approches utilisées en classe spécialisée (entre autres celles qui favorisent l'adaptation de l'enseignement) constituent un apport très positif au fonctionnement d'une classe ordinaire. Il est également important que les enseignants de ces classes ordinaires reconnaissent que des solutions aux problèmes de ces élèves existent bel et bien et qu'une quantité raisonnable d'efforts amène habituellement des changements positifs dans leur comportement. Dans les ouvrages de Margolis et McGettigan (1988) de même que de Friend et Bauwens (1988), on trouve également des conseils précieux pouvant aider les enseignants des classes ordinaires à vaincre leur résistance.

Certains auteurs, comme Muscott et Bond (1986), suggèrent que les enseignants des classes ordinaires qui reçoivent des élèves puissent bénéficier régulièrement des conseils et du soutien des enseignants de l'adaptation scolaire dans la mise en place d'interventions destinées aux élèves ayant des troubles de comportement. Cependant, ce n'est pas tous les enseignants qui se montrent réceptifs à des programmes de soutien tels que l'Équipe de Soutien à l'Enseignant (Teacher Assistance Team) et le Comité de Consultation de l'École (Laycock, Gable et Korinek, sous presse). De plus, on a émis l'hypothèse que les enseignants de l'enseignement ordinaire qui sont les plus susceptibles d'être efficaces avec les élèves présentant des troubles de comportement vont souvent d'abord s'opposer à leur intégration (Gable et autres, 1989). Heureusement, les enseignants de l'adaptation scolaire qui travaillent avec des jeunes en difficulté de comportement peuvent partager avec leurs collègues de l'enseignement ordinaire leurs connaissances et leurs compétences particulières (Woods, 1987). Par exemple, ces enseignants reçoivent habituellement une formation approfondie sur la façon de traiter les problèmes liés au comportement et aux habiletés sociales. Ils sont aussi en mesure d'adapter la gestion pédagogique de leur classe afin de répondre aux besoins particuliers des élèves. Ce sont là les principaux domaines dans lesquels les enseignants des classes ordinaires cherchent de l'aide lorsqu'ils doivent travailler avec des élèves révélant des besoins particuliers.

Le succès du processus de réintégration est fonction de la capacité des enseignants des classes ordinaires de faire réaliser, en étant appuyés, des apprentissages aux élèves présentant divers problèmes sociaux, scolaires et comportementaux (Kerr et Nelson, 1983). Cependant, plusieurs enseignants ne reçoivent pas beaucoup d'aide en ce sens (Gable et autres, 1989). Cela peut être dû au fait que la plupart des enseignants des élèves ayant des troubles de comportement ne sont pas préparés à travailler avec leurs collègues de l'enseignement ordinaire. Nous espérons que l'intérêt actuel en ce qui concerne la préparation des enseignants de l'adaptation scolaire à la collaboration et à la consultation contribuera à corriger la situation. Si on peut leur fournir un support de haute qualité pour ce qui est de la

gestion de la classe et de l'adaptation de l'enseignement, il est probable que plus d'enseignants des classes ordinaires accepteront des élèves ayant des troubles de comportement dans leur groupe.

Conclusion

En conclusion, nous souhaitons que cette réflexion sur quelques-uns des facteurs associés à une intégration réussie incite à explorer de nouvelles manières de fournir un enseignement de haute qualité aux élèves ayant des troubles de comportement. Nous recommandons d'adopter une perspective prudente en ce qui a trait à l'intégration et de privilégier une décision qui repose sur une solide évaluation, que ce soit pour un classement en milieu spécialisé ou pour un retour en classe ordinaire (Rizzo et Zabel, 1988). Ainsi que le font remarquer Kauffman et ses collaborateurs (1984), nous devons nous efforcer d'établir un consensus selon lequel les élèves qui présentent des troubles de comportement sont réintégrés lorsque leurs habiletés correspondent relativement bien aux exigences du milieu de la classe ordinaire. C'est seulement à ce moment qu'il est raisonnable d'envisager que les enseignants de l'adaptation scolaire et de l'enseignement ordinaire puissent travailler ensemble pour mener à bien le processus de réintégration.

BIBLIOGRAPHIE

Baker, J. M., & Zigmond, N. (1990). Are regular classroom teachers equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children, 55,* 21–27.

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education. *Remedial and Special Education, 10*(2), 17–22.

Braaten, S., Kauffman, J. M., Braaten, B., Polsgrove, L., & Nelson, C. M. (1988). The regular education initiative: Patent medicine for behavioral disorders. *Exceptional Children, 55,* 21–27.

Brown, J., Gable, R. A., Hendrickson, J. M., & Algozzine, B. (in press). Prereferral practices of regular teachers: Implications for regular and special teacher preparation. *Teacher Education and Special Education.*

Bullock, L., Zagar, E. L., Donahue, C. A., & Pelton, G. B. (1985). Teachers' perceptions of behaviorally disordered students in a variety of settings. *Exceptional Children, 52,* 123–130.

Friend, M., & Bauwens, J. (1988). Managing resistance: An essential consulting skill for learning disabilities teachers. *Journal of Learning Disabilities, 23,* 556–561.

Gable, R. A., Hendrickson, J. M., Algozzine, B., & Scully, V. (1989). Reintegration of behaviorally disordered students through behavioral consultation. In R. B. Rutherford, Jr., & S. DiGangi (Eds.), *Severe behavior disorders of children and youth* (Vol. 12, pp. 118–131). Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.

Gable, R. A., Hendrickson, J. M., Warren, S. F., Evans, W. M., & Evans, S. S. (1988). The promise and pitfalls of an ecological perspective on children's behavior disorders. In R. B. Rutherford, Jr. & J. W. Maag (Eds.), *Severe behavior disorders of children and youth* (Vol. 11, pp. 156–166). Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.

Gable, R. A., McConnell, S., & Nelson, C. M. (1986). The learning-to-fail phenomenon as an obstacle to mainstreaming children with behavior disorders. In R. B. Rutherford, Jr., (Ed.), *Severe behavior disorders of children and youth* (Vol. 8, pp. 19–26). Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.

Gersten, R., Walker, H., & Darch, C. (1988). Relationship between teachers' effectiveness and their tolerance for handicapped students. *Exceptional Children, 54*, 433–438.

Graubard, P. S., Rosenberg, H., & Miller, M. D. (1974). Student applications of behavior modification to teacher and environments or ecological approaches to social deviancy. In R. Ulrich, T. Stachnik, & J. Mabry (Eds.), *Control of human behavior: Behavior modification in education* (pp. 421–432). Glenview, IL: Scott, Foresman.

Grosenick, J. K. (1971). Integration of exceptional children into regular classrooms: Research and procedures. *Focus on Exceptional Children, 3*, 1–8.

Kauffman, J. M., McCullough, L. L., & Saborine, E. J. (1984). Integrating exceptional students: Problems involving the emotionally disturbed/behaviorally disordered. *B.C. Journal of Special Education, 8*, 201–210.

Kauffman, J. M., & Pullen, P. L. (1989). An historical perspective: A personal perspective on our history of service to mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education, 10*(6), 12–14.

Kerr, M. M. (1989, September). *Why integration fails: The dependency dilemma.* Paper presented at the CEC/CCBD Conference on Behavioral Disorders, Charlotte, North Carolina.

Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1983). *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* Columbus, OH: Merrill.

Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (2nd ed). Columbus, OH: Merrill.

Kerr, M. M., & Zigmond, N. (1986). What do high school teachers want? A study of expectations and standards. *Education and Treatment of Children, 9*, 239–249.

Laycock, V. K., Gable, R. A., & Korinek, L. (in press). Alternative structures for collaboration in the delivery of special services. *Preventing School Failure.*

Laycock, V. K., & Tonelson, S. W. (1985). Preparing emotionally disturbed adolescents for the mainstream: An analysis of current practices. In S. Braatan, R. B. Rutherford, Jr., & W. Evans (Eds.), *Programming for adolescents with behavioral disorders* (Vol. 2, pp. 63–73. Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.

Margolis, H., & McGettigan, J. (1988). Managing resistance to instructional modifications in mainstream environments. *Remedial and Special Education, 9*(4), 15–21.

Medway, F. J. (1979). Causal attributes for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology, 71,* 809–818.

Morgan, D., Young, K. R., & Goldstein, S. (1983). Teaching behaviorally disordered students to increase teacher attention and praise in mainstreamed classrooms. *Behavioral Disorders, 8,* 265–273.

Muscott, H. S. (1988). The cascade of services model for behaviorally disordered children and youth: Past, present and future perspectives. In R. B. Rutherford, Jr., C. M. Nelson, & S. R. Forness (Eds.), *Bases of severe behavioral disorders in children and youth* (pp. 307–319). Boston: College-Hill.

Muscott, H. S., & Bond, R. (1986). A transitional education model for reintegrating behaviorally disordered students from residential treatment centers to public school programs. In M. K. Zabel (Ed.), *TEACHING: Behaviorally Disordered Youth, 2,* 33–43. Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.

Rizzo, J. V., & Zabel, R. H. (1988). *Educating children and adolescents with behavioral disorders: An integrative approach.* Boston: Allyn and Bacon.

Safran, S. J., & Lutz, J. G. (1984). Mainstreaming or mainlining: A competency-based approach to mainstreaming. *Journal of Learning Disabilities, 17,* 27–29.

Safran, S. P., & Safran, J. S. (1987). Perceptions of problem behavior: A review and analysis of research. In R. B. Rutherford, Jr., C. M. Nelson, & S. R. Forness (Eds.), *Bases of severe behavioral disorders in children and youth* (pp. 39–60). Boston: College-Hill.

Walker, H., & Rankin, R. (1983). Assessing the behavior expectations and demands of less restrictive settings. *School Psychology Review, 12,* 274–284.

Wood, F. H. (1987). Issues in the education of behaviorally disordered students. In R. B. Rutherford, Jr., C. M. Nelson, & S. R. Forness (Eds.), *Severe behavior disorders of children and youth* (pp. 15–26). Boston: College-Hill.

Zabel, R. H., Peterson, R. L., Smith, C. R., & White, M. A. (1982). Availability and usefulness of assessment information for emotionally disturbed students. *School Psychology Review, 11*, 433–437.

SECONDE PARTIE
RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS D'OFFRIR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ AUX ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES DE COMPORTEMENT

Sharon A. Maroney
Carl R. Smith

6. LES ENSEIGNANTS EN TANT QU'AGENTS DE PROMOTION DE SERVICES ÉDUCATIFS DE QUALITÉ POUR LES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

POSSÉDER DES HABILETÉS LIÉES À LA COLLABORATION, À LA PROMOTION ET À L'ÉLABORATION DE MÉTHODES ET DE PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

L'enseignement public connaît de grands changements depuis le début des années 90. Les rôles et les responsabilités de la majorité du personnel scolaire sont redéfinis. Aujourd'hui, les enseignants de l'adaptation scolaire doivent être beaucoup plus polyvalents que par le passé et travailler en collaboration avec plusieurs enseignants des classes ordinaires. Pour cette raison, ces enseignants doivent non seulement être capables de concevoir et d'expliquer des interventions efficaces, mais aussi de faire la promotion de ces services lorsqu'ils ont à collaborer avec les autres enseignants. Pour eux, des habiletés de collaboration et de communication sont aussi essentielles que celles nécessaires pour offrir un enseignement de qualité aux élèves ayant des troubles de comportement.

En effet, les enseignants doivent posséder diverses habiletés de collaboration s'ils veulent défendre les intérêts des élèves et les services éducatifs dont ils ont besoin. Selon Grosenick, George et George (1987), ils doivent être prêts à travailler beaucoup plus étroitement avec leurs collègues que par le passé.

Au début, les enseignants des élèves «mésadaptés socioaffectifs» n'avaient pas beaucoup de contact avec leurs collègues de l'enseignement ordinaire puisque les deux milieux étaient carrément isolés. Aujourd'hui, au contraire, les enseignants des élèves ayant des troubles de comportement, en plus de leurs responsabilités de pédagogues spécialisés, sont incités à collaborer avec les enseignants des classes ordinaires. Ils partagent avec eux leurs interventions pour tenter d'améliorer le comportement des élèves, leur communiquent le progrès de ceux-ci et adaptent l'enseignement pour répondre aux besoins des jeunes intégrés en classe ordinaire. Voilà plusieurs indicateurs de leur collaboration avec les enseignants de l'enseignement ordinaire. (page 165)

Travailler en collaboration nécessite pour les enseignants des élèves ayant des troubles de comportement de posséder des compétences pour analyser et intervenir dans des systèmes (Wiederholt, Hammill et Brown, 1983), que ce soit l'école, la famille, les divers organismes communautaires (Mesinger, 1986), les groupes sociaux et communautaires ou les centres de services sociaux ou de réadaptation.

Les enseignants qui travaillent avec des jeunes ayant des difficultés de comportement doivent faire la promotion des droits et des besoins de leurs élèves. Parfois, ils peuvent se sentir les seuls à avoir cette préoccupation. Ils doivent donc posséder des critères personnels d'excellence. En tant qu'agents de promotion des services éducatifs aux élèves en difficulté de comportement, il est possible qu'ils n'atteignent pas toujours le but poursuivi. Comme l'affirme Paul (1985), on demandera aux enseignants d'élèves ayant des troubles de comportement qu'ils fassent valoir leurs droits plus fortement que par le passé. Voici les principaux points auxquels ils devront porter attention.

1. Il existe encore une tendance à ne pas reconnaître tous les besoins des élèves ayant des troubles de comportement et à considérer ces jeunes responsables de leurs difficultés,

2. On doit favoriser la défense des intérêts et des besoins des élèves qui présentent des troubles de comportement ainsi que de leurs familles. (Paul, 1985, page 69)

Sur un plan plus fondamental, les enseignants des élèves ayant des troubles de comportement doivent se préoccuper d'offrir un enseignement efficace et se demander constamment quelles habiletés il est le plus pertinent d'enseigner. Ils doivent utiliser les nouvelles méthodes de façon critique et savoir distinguer celles qui ont une valeur réelle pour faire oeuvre d'éducation auprès de ces jeunes et celles qui ne sont que des modes. Comme l'affirment Grosenick et ses collègues (1987), l'enseignant est le «coeur» de l'intervention. Il est forcé de faire preuve de sagesse dans le choix de ses actions et doit être en mesure de concevoir et d'évaluer les mesures éducatives destinées à ces élèves.

L'image professionnelle d'un enseignant de l'adaptation scolaire qui travaille avec des élèves ayant des difficultés de comportement est souvent celle de quelqu'un qui conçoit consciencieusement un programme d'intervention, utilisant des techniques de modification du comportement, un système d'économie de jetons, des renforçateurs, la punition, les contrats, un système à niveaux, l'autocontrôle et le retrait de la classe. Il s'agit de procédés ayant tous pour objectif de changer le comportement de l'élève. Bien que cela soit essentiel si on veut éliminer certains comportements, les enseignants doivent porter plus attention à la sélection et à l'évaluation de méthodes d'enseignement plus variées et plus généralisables.

Dans le but de concevoir des programmes de haute qualité, on a récemment élaboré, dans l'Iowa, une approche en plusieurs composantes pour ce qui est de l'enseignement aux élèves ayant des troubles de comportement (Sodac, McGinnis, Smith, Wood, Dystra et Brees, 1988). Il s'agit d'un programme détaillé comprenant les éléments suivants.

1. Une description des moyens de renforcer et d'augmenter la fréquence des comportements souhaitables.

2. Une description des moyens de diminuer la fréquence ou l'intensité des comportements indésirables, incluant des techniques de gestion des crises et l'application de sanctions disciplinaires, si nécessaire.

3. Une description des interventions visant l'amélioration des relations interpersonnelles et de l'adaptation personnelle de l'élève (entraînement aux habiletés sociales, méthodes de croissance affective et émotionnelle, entraînement à l'autocontrôle).

4. Une description des stratégies d'adaptation de l'enseignement qui tiennent compte des besoins particuliers de l'élève.

5. L'élaboration d'un plan de réintégration spécifiant comment utiliser les techniques qui précèdent de manière à favoriser la généralisation et le maintien en milieu naturel des habiletés nouvellement acquises. (page 7)

Les points 3, 4 et 5 sont aujourd'hui considérés comme les plus grands défis de l'enseignement dans le domaine des troubles de comportement. (Les lecteurs sont priés de se référer aux ouvrages suivants s'ils veulent obtenir de l'information supplémentaire sur les points 1 et 2: Davis et Browner, 1988; Marshall et Woodard, 1988; Snell, 1987.)

Au moment de choisir des méthodes d'enseignement qui permettront de réaliser les objectifs qui précèdent, les enseignants devraient considérer les six critères suivants. Ces méthodes devraient:

- être efficaces et avoir été validées empiriquement
- être adaptables et favoriser le maintien et la généralisation;
- être communiquées et comprises;
- être valides socialement;
- être compatibles avec les nouvelles technologies;
- répondre aux besoins cognitifs, sociaux et affectifs des élèves.

Les points 7 à 14 qui suivent traitent plus précisément de ces six critères.

7. Évaluation du progrès de l'élève

Savoir évaluer les progrès de l'élève pour enseigner efficacement

Compte tenu des demandes croissantes faites aux enseignants et de la quantité grandissante d'informations que les élèves doivent assimiler, il est nécessaire d'utiliser les méthodes d'enseignement les plus efficaces qui soient. On peut définir une méthode efficace comme une méthode produisant le plus grand gain tout en requérant le moins de ressources. Les méthodes sélectionnées doivent être les moins exigeantes pour l'enseignant en ce qui a trait à la préparation et à la présentation, au temps et aux efforts requis ainsi qu'au matériel et aux coûts nécessaires, tout en favorisant l'apprentissage de l'élève.

L'enseignant doit utiliser des procédés efficaces. Cela peut sembler évident, mais certains choisissent leurs méthodes au début de l'année et continuent de les employer sans jamais tenter d'en évaluer l'efficacité (Bender et Ikechukwa, 1989). Il est pourtant peu acceptable, dans toute profession, de choisir une méthode et de continuer à l'utiliser sans évaluer son efficacité ou la comparer à d'autres.

Les enseignants de l'adaptation scolaire doivent savoir utiliser des méthodes évaluatives comme l'enseignement diagnostique (diagnostic teaching) et l'examen diagnostique (diagnostic probes) (McLoughlin et Lewis, 1986) pour évaluer l'efficacité des interventions qu'ils utilisent (Gable, Hendrickson et Mercer, 1985). L'enseignement diagnostique permet d'évaluer systématiquement l'efficacité de plusieurs techniques d'enseignement, tandis que l'examen diagnostique est utilisé pour déterminer l'effet sur le rendement de l'élève de la modification de certains aspects d'une tâche scolaire (McLoughlin et Lewis, 1986).

Une fois sélectionnées, les méthodes doivent se prêter facilement à des mesures fréquentes, précises et efficaces, permettant de vérifier le progrès de l'élève. Ces données doivent pouvoir être recueillies régulièrement, non seulement pour déterminer si les objectifs du plan d'intervention ont été atteints, mais aussi pour évaluer et planifier les méthodes d'enseignement (Fuchs, Fuchs et Hamlett, 1989; McLoughlin et Lewis, 1986). Les enseignants des élèves ayant des troubles de comportement doivent être responsables de la cueillette et de la gestion de ces données et être en mesure de prendre les bonnes décisions pour ce qui est des services éducatifs à offrir à ces jeunes.

Reisberg et Wolf (1988), appliquant un principe de parcimonie, mettent l'accent sur la nécessité de choisir des méthodes d'enseignement efficaces. En effet, selon ces auteurs, lorsque plus d'une méthode est digne d'intérêt, la sélection doit reposer sur l'approche la plus simple et la plus directe pour atteindre le but désiré. On ne peut se fier uniquement à des impressions subjectives sur une méthode en particulier; on doit s'enquérir continuellement des progrès de l'élève en classe et pouvoir compter sur des données valides pour appuyer sa décision.

Les méthodes utilisées doivent également avoir été vérifiées de façon empirique, validées sur le terrain et éprouvées. Bien qu'il ne soit pas réaliste de s'attendre à ce qu'une méthode d'enseignement ait été évaluée dans tous les milieux, avec tous les types d'élèves et d'enseignants et pendant une longue période, les enseignants doivent choisir des procédés ayant fait l'objet d'un nombre raisonnable de recherches.

8. Généralisation des habiletés

Enseigner des habiletés pouvant être généralisées et maintenues en milieu naturel

Le besoin d'augmenter la généralisation et le maintien des habiletés et des connaissances acquises par les élèves qui reçoivent des services en adaptation scolaire a deux sources principales: une exigence plus grande quant à l'efficacité de ces services (Reynolds et Wang, 1983) et l'augmentation du placement en classe ordinaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de l'«interface entre milieu spécialisé et ordinaire». Ainsi, les méthodes d'enseignement doivent être adaptables selon les milieux, les enseignants, les élèves et les circonstances.

Bien que l'idée ne soit pas universellement acceptée, il est probable que, dans le futur, plus d'élèves ayant des troubles de comportement seront intégrés en classe

ordinaire (Reynolds, Wang et Walberg, 1987). Pour ce qui est des élèves ayant des troubles graves de comportement, ils recevront encore fréquemment leur enseignement en classe ordinaire, en classe spéciale ou en école ou centre spécialisé (Morgan et Jenson, 1988). Les méthodes éducatives choisies pour enseigner à ces élèves doivent se révéler efficaces dans divers milieux et adaptables par les enseignants de l'adaptation scolaire, ceux de l'enseignement ordinaire et les autres personnes du milieu naturel du jeune qui sont susceptibles de participer au plan d'intervention (par exemple, le personnel des centres d'accueil et de réadaptation et les parents).

En ce qui concerne le placement en classe ordinaire, il est aussi possible qu'on note une augmentation de l'enseignement en groupe et une diminution de l'enseignement individualisé, ce qui amènera une augmentation de l'utilisation des programmes d'entraînement aux habiletés sociales, de l'apprentissage coopératif et de l'enseignement mettant à contribution les autres élèves. Reisberg et Wolf (1988) reconnaissent le besoin de choisir des méthodes d'enseignement de groupe en tenant compte de la capacité de s'adapter de chacun des membres du groupe. Ils préconisent le «principe du bénéfice généralisé», selon lequel on doit choisir des méthodes qui peuvent profiter à plus d'un élève à la fois, donc des méthodes d'enseignement qui soient à la fois adaptables et efficaces en groupe.

De plus, ces méthodes doivent pouvoir être adaptées par les enseignants et les élèves. En effet, les enseignants doivent choisir des interventions qu'ils pourront aisément modifier selon le but poursuivi, le contenu, les besoins des élèves, le milieu et le «moment le plus propice à l'enseignement». Des méthodes telles que l'enseignement assisté par ordinateur ou des programmes comme DISTAR (Engelmann et Bruner, 1975) peuvent être difficiles à adapter en raison de leurs exigences en ce qui concerne l'équipement ou la structure, tandis que les activités d'apprentissage par les pairs (Hawryluk et Smallwood, 1988) ou les techniques d'autocontrôle (Meyen, Vergason et Whelan, 1988) sont plus faciles à adapter pour les enseignants comme pour les élèves.

On doit aussi choisir des stratégies que les élèves peuvent utiliser dans l'apprentissage de nouvelles habiletés dans d'autres contextes. Les demandes actuelles de la société, qui exige que les individus fassent preuve d'autonomie dans leurs apprentissages, en assument la responsabilité et soient capables de s'adapter aux changements, vont augmenter au cours des dix prochaines années. Les élèves doivent donc pouvoir acquérir de nouvelles connaissances et de nouveaux comportements. C'est pourquoi il peut être avantageux d'utiliser des stratégies faisant appel à la gestion de ses apprentissages par l'élève (résolution de problèmes, autogestion, stratégies cognitives et métacognitives) (Delagardelle et Studer, 1988). Inversement, l'utilisation de méthodes qui sont principalement dirigées par l'enseignant limite la capacité de l'élève de les faire siennes et de les adapter dans d'autres situations d'apprentissage. Les procédés d'éducation choisis par les enseignants doivent donc permettre de former des apprenants autonomes et responsables qui doivent savoir utiliser ces apprentissages dans diverses situations.

Les élèves ayant des troubles de comportement ont de la difficulté à appliquer dans d'autres environnements ce qu'ils ont appris (Morgan et Jenson, 1988; Snell, 1987). On dit qu'un comportement est généralisé lorsqu'il se produit dans une autre situation, tandis qu'une habileté ou un comportement est maintenu lorsqu'il se révèle durable, à l'épreuve du temps (Holvik et Benskin, 1988). Il est nécessaire d'utiliser des méthodes d'enseignement qui favoriseront la généralisation et le maintien des apprentissages, selon des critères évaluables. Les interventions éducatives qui ne favorisent pas la généralisation et le transfert doivent être remises en question pour des raisons de fiabilité, d'efficacité et de professionnalisme.

9. Communication claire

Utiliser un langage clair et simple dans toute communication concernant les programmes, les méthodes et les besoins des élèves

Il suffit d'ouvrir un livre, un journal ou le Dictionary of Special Education and Rehabilitation (Dictionnaire de l'enseignement spécial et de la réadaptation, Vergason, 1990) pour se rendre compte de l'utilisation répandue du jargon professionnel et de l'émergence de nouveaux termes et de nouvelles définitions dans le domaine de l'adaptation scolaire. Bien que l'arrivée d'un vocabulaire et d'acronymes nouveaux puisse avoir des intentions louables, elle complique beaucoup la communication et la compréhension entre enseignants et parents, de même qu'entre les disciplines professionnelles et la société en général. Dans les ouvrages sur la participation aux activités scolaires des parents d'élèves des classes spécialisées, on constate que l'utilisation d'un jargon professionnel est une source de malaise chez les parents (Turnbull et Turnbull, 1986) qui diminue leur motivation. De plus, l'utilisation excessive de termes scientifiques et techniques constitue un obstacle lorsque vient le temps de communiquer aux enseignants les résultats de recherches utiles pour guider leurs interventions éducatives (Shaver, 1982).

En raison des barrières dressées parfois par la terminologie employée, les enseignants doivent tendre vers une communication efficace et précise des interventions qu'ils ont choisies. Le vocabulaire utilisé devrait être facile à comprendre et cohérent d'une discipline professionnelle à l'autre et éviter les nuances «hermétiques». Le modèle d'enseignement coopératif présenté par Bauwens, Houracde et Friend (1989) propose ce type de communication entre les enseignants des classes ordinaires et des classes spéciales. Il postule qu'un manque de communication et de compréhension limite considérablement l'habileté des enseignants à travailler en coopération.

De plus en plus, de nos jours, on met l'accent sur la collaboration entre les organismes et c'est toute la communauté qui est invitée à participer aux programmes éducatifs destinés aux élèves ayant des troubles de comportement. Ceci augmente le besoin de communication et de compréhension entre les disciplines et les divers intervenants sociaux. L'utilisation de vocabulaire technique et scientifique, bien qu'elle reflète l'amélioration des méthodologies de recherche en adaptation scolaire, nuit aux efforts déployés pour améliorer la communication entre les divers organismes offrant des services aux jeunes ayant des difficultés de comportement.

10. De la classe à la vraie vie

Préparer les élèves aux réalités de la vie contemporaine

Les méthodes choisies par les enseignants doivent correspondre aux valeurs et aux besoins actuels de la société. Ces valeurs et ces besoins diffèrent selon le lieu, le temps, la situation économique et la culture. Actuellement, les services éducatifs doivent correspondre aux préoccupations de la société, telles que la lutte contre la drogue, les sans-abri, les droits des parents et des enfants, le SIDA et le décrochage. Ces interventions ne doivent pas être considérées simplement comme des moyens servant à rendre les élèves conformes à ses désirs. Ces services éducatifs doivent plutôt être fondés sur les attentes réelles de la société à laquelle ces élèves désirent s'intégrer.

En 1978, Wolf proposait les concepts de validation et d'importance sociales en ce qui concerne la conception, l'implantation et l'évaluation des programmes de modification du comportement. Il proposait des méthodes permettant de déterminer le degré d'importance accordé par un échantillon de la population à divers comportements, aux méthodes utilisées pour les modifier et l'évaluation des résultats des programmes d'intervention. Ainsi que le font remarquer Cullinan, Epstein et Reimers (1981), quoique, jusqu'à maintenant, c'est dans le domaine de la déficience intellectuelle que l'on ait constaté la plus grande application de ces idées, de plus en plus on les reconnaît et on les applique dans le domaine des troubles de comportement. Bien qu'habituellement on utilise ces concepts dans les programmes d'entraînement aux habiletés sociales, il semble aussi important de les appliquer au moment de la sélection des méthodes d'enseignement.

11. Utilisation de méthodes efficaces

Utiliser des méthodes d'enseignement qui sont reconnues pour être efficaces

D'après les recherches portant sur l'efficacité des enseignants, les plus importants facteurs pouvant influer sur le comportement de l'élève ont trait aux habiletés d'organisation et de gestion des activités d'enseignement et à l'établissement de bonnes relations avec les élèves (Jones et Jones, 1990). Kounin (1970), Brophy et Good (1986) de même que Emmer, Evertson, Sanford, Clements et Worsham (1982) ont établi une série de comportements particuliers de l'enseignant qui sont de nature à faciliter l'apprentissage de l'élève et à prévenir la perturbation des activités scolaires. L'enseignement direct fait appel à plusieurs de ces comportements en vue de maximiser l'apprentissage de l'élève et de minimiser les comportements étrangers à la tâche (Fernandez et Kodros, 1988). Dans ce type d'enseignement, on a constaté que certaines méthodes, telles que l'enseignement en groupe, l'apprentissage dirigé par l'enseignant et la pratique guidée de l'élève, ont une influence positive sur le rendement de ce dernier.

Weade et Evertson (1988) ont étudié l'effet des modifications apportées aux tâches sociales et scolaires que les élèves doivent accomplir lors d'une situation d'apprentissage. Un exemple de modification d'une tâche sociale serait de demander aux élèves de travailler avec un compagnon pour réaliser un projet d'écriture plutôt que de lui demander de répondre à des questions oralement. Selon Weade et Evertson (1988), les enseignants les plus efficaces, évalués d'après le rendement des élèves, modifient peu les tâches demandées et soutiennent l'attention pendant plus longtemps. Bien qu'il faille user de prudence dans toute généralisation, cette constatation est particulièrement intéressante en ce qui concerne les élèves ayant des troubles de comportement qui, habituellement, ne s'adaptent pas bien au changement.

Un certain nombre de recherches ont porté sur l'utilisation du temps d'enseignement en classe (Berliner, 1988; Ysseldyke, Thurlow, Christenson et Weiss, 1987; Ysseldyke, Thurlow, Mecklenberg et Graden, 1984). Une constatation importante tirée de ces recherches est qu'une augmentation du temps de participation active d'un élève améliore ses apprentissages (Mastropieri et Scruggs, 1987). En effet, selon certaines études, seulement 44 p. 100 du temps d'enseignement exige la participation active des élèves (Mastropieri et Scruggs, 1987). Il semble y avoir un consensus selon lequel il est important non seulement de maximiser le temps d'enseignement, mais aussi de déterminer pendant combien de temps les élèves participent activement, soit en suivant le cours, en répondant à des questions ou en faisant des exercices.

12. Enseignement du sens des responsabilités

Enseigner les habiletés nécessaires pour que l'élève prenne en charge ses propres apprentissages

Le besoin d'augmenter l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages est lié à un certain nombre de critères d'efficacité déjà mentionnés relativement à l'enseignement aux élèves ayant des troubles de comportement. Ces élèves peuvent ne pas prendre en main leur apprentissage en raison d'un problème d'image de soi, de l'absence d'un sentiment d'appartenance à l'école ou de leurs échecs répétés. Par des méthodes d'enseignement qui font appel à l'autocontrôle, à l'autorenforcement, à l'autoévaluation, à la résolution de problèmes, aux approches cognitivo-behaviorales et aux habiletés métacognitives (Delagardelle et Studer, 1988; Deshler et Schumaker, 1988; Marshall et Woodard, 1988; Meyen et autres, 1988), on peut enseigner aux élèves les habiletés dont ils ont besoin pour prendre en charge leur propre apprentissage et faire preuve d'initiative. Ces méthodes, souvent combinées ou faisant partie d'un «ensemble organisé» (package) utilisant des renforçateurs, favorisent l'apprentissage et l'autonomie de l'élève (Hughes, Ruhl et Misra, 1989). Le temps consacré par l'enseignant à leur implantation est plus que compensé par l'augmentation de l'autonomie et de la responsabilité des élèves en ce qui a trait à leur propre apprentissage.

Plusieurs élèves présentant des troubles de comportement sont agressifs. Goldstein et Glick (1987) ont récemment mis au point un programme intéressant, Aggression Replacement Training, visant à apporter des solutions à l'agressivité, qui intègre l'apprentissage structuré, aux méthodes de contrôle de l'agressivité et à l'éducation morale.

> «On espère qu'avec l'incorporation du raisonnement moral, une fois qu'un jeune aura acquis les habiletés prosociales et de contrôle de soi, il choisira de les utiliser dans le but de s'améliorer personnellement.» (Delagardelle et Studer, 1988, page 163)

Par ailleurs, le Strategies Intervention Model (SIMS) (Deshler et Schumaker, 1988) est un programme visant particulièrement à faire des élèves ayant des troubles légers de comportement ou présentant des difficultés légères d'apprentissage des «apprenants autonomes».

> «On cherche principalement à enseigner aux élèves comment apprendre et comment accomplir des tâches scolaires, sociales ou liées à l'emploi afin de satisfaire à des demandes immédiates ou de réutiliser leurs habiletés pour des tâches similaires dans différentes conditions, tout au long de leur vie. (Deshler et Schumaker, 1988, page 393)»

Ce programme vise aussi à démontrer que les élèves peuvent apprendre dans plusieurs contextes, qu'on doit favoriser la coopération entre les enseignants, qu'on doit prévoir la généralisation et le maintien des habiletés et qu'il est nécessaire de mettre à contribution certaines personnes de l'extérieur de la classe (Deshler et Schumaker, 1988). Le SIMS intègre le programme élaboré par Deshler et ses collaborateurs, Learning Strategies Curriculum, un élément important pour enseigner aux élèves comment être autonomes dans leurs apprentissages. Ce programme s'articule autour de trois types d'habiletés: celles qui aident l'élève à obtenir de l'information à partir de documents écrits, celles qui rendent l'élève apte à reconnaître et à emmagasiner de l'information et celles qui aident l'élève à s'exprimer par écrit et à démontrer ses compétences (Deshler et Schumaker, 1988).

Ainsi, pour offrir un enseignement de haute qualité aux élèves ayant des troubles de comportement, les enseignants doivent choisir des méthodes qui favoriseront l'autonomie des élèves dans leur apprentissage. Pour fonctionner adéquatement dans la société, les élèves doivent savoir gérer leur propre apprentissage tout au long de leur vie afin de répondre aux diverses demandes du milieu.

13. Enseignement des habiletés sociales

Donner à l'enseignement des habiletés sociales une place importante dans vos interventions

L'enseignement visant à améliorer le fonctionnement social et la compétence sociale des élèves, c'est-à-dire l'enseignement des habiletés sociales (Green-Sommerville et Nichols, 1988; Gresham, 1981; Knoff, 1988), constituera toujours un élément important des programmes destinés aux élèves ayant des troubles de comportement. Cependant, il est peu fréquent que cet enseignement mène à une amélioration des interactions de ces élèves dans d'autres environnements. On doit donc porter une attention toute particulière à la généralisation et au maintien de ces habiletés, en utilisant des données socialement valides pour la sélection des habiletés à enseigner et l'évaluation des résultats de l'entraînement. Le but visé doit être le développement de la compétence sociale de l'élève.

> «Il y a rarement généralisation à moins qu'elle ait été soigneusement et délibérément planifiée (...) Un changement de comportement ne s'obtient pas facilement. La généralisation exige au moins autant de réflexion et d'efforts (peut-être même plus) que l'obtention d'améliorations dans le contexte de formation. (Morgan et Jenson, 1988, pages 154 et 157)

Depuis longtemps, on estime que les enseignants doivent cesser «de former, puis d'espérer» (Stokes et Baer, 1977). Ils doivent plutôt intégrer à leurs pratiques des techniques d'enseignement qui favoriseront la généralisation et le maintien des habiletés sociales. Ces méthodes doivent être déterminées avant la planification de tout enseignement (Snell, 1987). Dans leur ouvrage intitulé Teaching Behaviorally Disordered Students: Preferred Practices, Morgan et Jenson (1988) présentent un certain nombre de ces méthodes d'enseignement. On peut aussi consulter à ce sujet la troisième édition de l'ouvrage de Snell (1987), Systematic Instruction of Persons with Severe Handicaps. Bien que ce texte traite principalement des élèves ayant de graves difficultés, les techniques présentées s'appliquent particulièrement bien aux élèves présentant des troubles de comportement en raison de l'accent qui est mis sur l'enseignement systématique, les principes behavioraux et l'établissement d'attentes élevées (Brown, Nietupski et Hamre-Nietupski, 1976).

Dans une étude récente, Maroney (1989) présente une nouvelle façon d'utiliser des données socialement valides dans l'élaboration de programmes visant à améliorer le fonctionnement social des élèves ayant des troubles de comportement. Les renseignements recueillis au cours de cette étude proviennent d'élèves de diverses écoles secondaires et ont trait à l'importance qu'ils ont accordée à une série d'habiletés sociales. Tandis que tous les groupes ont montré une certaine cohérence dans la détermination des habiletés les plus et les moins importantes, on note des différences notables pour ce qui est de l'évaluation des habiletés individuelles selon le sexe, l'âge et la communauté d'appartenance de l'élève. Des discussions informelles ont révélé que les professionnels de l'adaptation scolaire ne pouvaient prédire les renseignements qui ont été recueillis. Maroney reconnaît l'utilité de rassembler des données particulières à chaque groupe pour fixer les objectifs d'apprentissage. C'est alors qu'on peut déterminer la valeur réelle des habiletés que l'on veut enseigner.

Plusieurs élèves ayant des troubles de comportement éprouvent des difficultés particulières en ce qui a trait à la compétence sociale. Le terme compétence sociale fait référence ici à l'habileté à reconnaître les signaux du milieu et à modifier son comportement social en conséquence. Si notre but est d'améliorer le fonctionnement global de l'élève, l'enseignement des habiletés sociales doit occuper une place prépondérante. Cependant, l'acquisition de la compétence sociale représente un défi important en raison de la complexité et des exigences des diverses situations sociales, des diverses personnes et des habiletés nécessaires pour percevoir et interpréter les événements sociaux. Les chercheurs doivent se pencher sur des façons d'améliorer nos interventions pédagogiques pour qu'elles permettent de favoriser davantage l'apprentissage, par l'élève, des habiletés lui permettant d'améliorer sa compétence sociale.

On doit aussi considérer la dimension affective si on veut améliorer le fonctionnement social des élèves ayant des troubles de comportement (Eberle et Hall, 1975; Fairchild, 1988; Grosenick, Huntze, McGinnis et Smith, 1984).

«De façon générale, le domaine affectif est celui des sentiments, la compréhension de ce qui mène à l'adoption de certaines attitudes, valeurs et à la maîtrise de ses émotions. L'estime de soi, l'attitude envers les autres, la capacité d'établir des relations chaleureuses sont du domaine affectif.» (Moyer dans Eberle et Hall, 1975, page ii)

A l'avenir, non seulement les élèves devront être responsables de la poursuite de leur propre apprentissage, mais ils auront à effectuer plusieurs choix. L'éducation affective peut les aider à établir des priorités et à faire de meilleurs choix.

En vue d'améliorer le fonctionnement social des élèves, on doit également s'intéresser à l'apprentissage coopératif (Johnson et Johnson, 1975) et aux activités de formation mettant à contribution les autres élèves comme agents d'éducation (Hawryluk et Smallwood, 1988). Un programme comme l'Apprentissage Assisté par les Pairs (Peer-Assisted Learning) intègre le tutorat par les pairs et des techniques d'apprentissage coopératif pour permettre à l'élève de s'engager dans des interactions structurées pour accomplir une tâche précise. Il a été prouvé que ces programmes augmentent la réussite de l'élève et favorisent sa croissance sociale et émotionnelle (Hawryluk et Smallwood, 1988). En raison des effets bénéfiques du tutorat sur les tuteurs eux-mêmes (par exemple, les apprentissages réalisés par le tuteur lors de la préparation et de la réalisation de l'activité d'enseignement, l'amélioration de son image de soi), il semble très profitable de mettre à contribution les élèves ayant des troubles de comportement comme tuteur ou chefs de groupe.

14. Amélioration de la qualité de vie

Offrir aux élèves un programme efficace qui leur permettra d'acquérir des habiletés et des connaissances grâce auxquelles ils pourront améliorer leur qualité de vie

Il est pratique courante d'enseigner des habiletés fonctionnelles pour les élèves sérieusement handicapés par une déficience intellectuelle ou présentant de multiples handicaps. Ce type de programme met l'accent sur l'enseignement d'habiletés qui peuvent directement servir à améliorer le fonctionnement quotidien de l'élève et sa qualité de vie (Brown et autres, 1976; Snell, 1987). Bien que le choix des habiletés peut varier, on devrait aussi adopter un programme d'habiletés fonctionnelles pour les élèves ayant des troubles de comportement. Le concept d'habileté fonctionnelle ne se limite pas à la débrouillardise; il fait aussi référence aux habiletés nécessaires pour chercher de l'aide, faire preuve d'autonomie dans ses apprentissages tout au long de sa vie, s'adapter aux changements du milieu, réussir sur le marché du travail,

fonctionner adéquatement comme adulte ou parent et mener une vie satisfaisante et bien remplie. Il s'agit d'habiletés susceptibles de permettre aux élèves ayant des troubles de comportement d'actualiser leur potentiel.

De même, dans le but de favoriser l'insertion sociale de ces élèves, on doit intégrer les technologies de pointe aux programmes d'enseignement. Comme tout membre de la société, les élèves présentant des troubles de comportement doivent faire l'expérience d'une grande variété d'outils et savoir les utiliser. Il s'agit d'un besoin qui augmentera sans cesse.

Bien que l'utilisation actuelle de l'ordinateur dans l'enseignement soit limitée et très loin d'être à la fine pointe (Okolo, Rieth et Bahr, 1989, page 108), l'enseignement assisté par ordinateur et orienté vers la technologie (Kulik et Kulik, 1987) est rempli de promesses. L'utilisation de l'enseignement assisté par ordinateur a amené une motivation accrue pour l'apprentissage de tâches (Malouf, 1988); une plus grande réussite; une amélioration générale du rendement dans des tâches d'apprentissage connexes (Malouf, 1988); une amélioration de la perception de sa compétence par l'élève lui-même (Graham et MacArthur, 1988) et une augmentation de sa participation active durant les cours portant sur l'utilisation de l'informatique (Graham et MacArthur, 1988). Les travaux de Hasslebring (1989) sont pleins de promesses en ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur et l'élaboration de programmes intégrant plusieurs média aux activités d'enseignement. Les enseignants ne sachant pas utiliser les nouvelles techniques limitent, d'une certaine manière, les possibilités de leurs élèves de fonctionner dans la société actuelle.

Conclusion

Dans le domaine des troubles de comportement, on a souvent parlé du besoin de promouvoir, d'accepter et de valoriser l'individualité des élèves et des groupes. L'expression «célébrer la différence» prend ici tout son sens.

> «Les services éducatifs offerts en adaptation scolaire doivent être considérés comme une reconnaissance, par la société, des différences individuelles. Cependant, ces interventions ne doivent pas viser l'élimination de ces précieuses différences qui représentent si admirablement la diversité de notre société démocratique.» (Semmel, 1987, page 321)

Nous reconnaissons que plusieurs élèves présentant des troubles de comportement ont des conduites quelques fois aberrantes et difficiles à accepter. Dans de telles circonstances, on ne peut remettre en question la nécessité pour ces élèves d'acquérir des comportements plus adaptés pour favoriser leur insertion sociale. Mais on doit faire attention aux pratiques éducatives qui requièrent que les élèves satisfassent tous de la même manière aux exigences des programmes d'étude, de la classe, des diverses activités d'apprentissage et des méthodes d'évaluation. On doit déterminer la place de la conformité en classe, l'objectif de l'école et de la société étant d'établir le meilleur appariement possible entre les besoins de l'individu et ceux de la collectivité à laquelle il appartient, tout en valorisant ses différences.

BIBLIOGRAPHIE

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *RASE, 10*(2), 17–22.

Bender, W. N., & Ikechukwa, C. U. (1989). Instructional strategies in mainstream classrooms: Prediction of the strategies teachers select. *RASE, 10*(2), 23–30.

Berliner, D. (1988). Effective classroom management and instruction: A knowledge base for consultation. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students* (pp. 309–326). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Witirock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Brown, L., Nietupski, J., & Hamre-Nietupski, S. (1976). Criterion of ultimate functioning. In M. A. Thomas (Ed.), *Hey don't forget about me* (pp. 2–15). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Cullinan, D., Epstein, M. H., & Reimers, C. (1981). Social validation: Evaluating the effectiveness of interventions with behaviorally disordered pupils. In F. H. Wood (Ed.), *Perspectives for a New Decade* (pp. 63–71). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Davis, M., & Brower, D. (1988). Increasing desirable behaviors. In D. Sodac, E. McGinnis, C. Smith, F. Wood, D. Dykstra, & N. Brees (Eds.), *The Iowa program standards for interventions in behavioral disorders* (pp. 53–64). Des Moines: Iowa Department of Education.

Delagardelle, M., & Stude1, M. (1988). Self-control strategies. In D. Sodac, E. McGinnis, C. Smith, F. Wood, D. Dykstra, & N. Brees (Eds.), *The Iowa program standards for interventions in behavioral disorders* (pp. 149–170). Des Moines: Iowa Department of Education.

Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1988). An instructional model for teaching students how to learn. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students* (pp. 391–412). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Eberle, B., & Hall, R. E. (1975). *Affective education guidebook: Classroom activities in the realm of feelings.* Buffalo, NY: D.O.K. Publishers.

Emmer, E. T., Evertson, C. M., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Worsham, M. E. (1984). *Classroom management for secondary teachers.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Engelmann, S., & Bruner, E. (1975). *DISTAR reading.* Chicago: Science Research Associates.

Fairchild, D. (1988). Affective/emotional growth. In D. Sodac, E. McGinnis, C. Smith, F. Wood, D. Dykstra, & N. Brees (Eds.), *The Iowa program standards for interventions in behavioral disorders* (pp. 131–148). Des Moines: Iowa Department of Education.

Fernandez, L., & Kodros, N. (1988). Functional skill development. In D. Sodac, E. McGinnis, C. Smith, F. Wood, D. Dykstra, & N. Brees (Eds.), *The Iowa program standards for interventions in behavioral disorders* (pp. 173–204). Des Moines: Iowa Department of Education.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Hamlett, C. L. (1989). Effects of instrumental use of curriculum-based measurement to enhance instructional programs. *RASE, 10*(2), 43–52.

Gable, R. A., Hendrickson, J. M., & Mercer, C. O. (1985). A classroom-based curriculum validation process for teaching the behavior disordered. In M. K. Zabel (Ed.), *TEACHING: Behavior disordered youth* (pp. 1–11). Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.

Goldstein, A. P., & Glick, B. (1987). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth.* Champaign, IL: Research Press.

Graham, S., & MacArthur, C. (1988). Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a word processor: Self-instructional strategy training. *Journal of Special Education, 22*(2), 133–152.

Green-Somerville, M., & Nichols, P. (1988). Social skills training. In D. Sodac, E. McGinnis, C. Smith, F. Wood, D. Dykstra, & N. Brees (Eds.), *The Iowa program standards for interventions in behavioral disorders* (pp. 103–127). Des Moines: Iowa Department of Education.

Gresham, F. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research, 51*(1), 139–176.

Grosenick, J. K., George, M. P., & George, N. L. (1987). A profile of school programs for the behaviorally disordered: Twenty years after Morse, Cutler, and Fink. *Behavioral Disorders, 12*(3), 159–168.

Grosenick, J. K., Huntze, S. L., McGinnis, E., & Smith, C. R. (Eds.). (1984). *Social/affective interventions in behavioral disorders.* Des Moines: Iowa Department of Education.

Hasselbring, T. (1989, October). *Using computers with students having mild mental retardation.* Paper presented at the Council for Exceptional Children's Second International Conference on Mental Retardation: Best Practices in Mental Retardation. Davenport, Iowa.

Hawryluk, M. K., & Smallwood, D. L. (1988). Using peers as instructional agents: Peer tutoring and cooperative learning. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students* (pp. 371–390). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Holvik, L., & Benskin, J. (1988). Generalization and maintenance. In D. Sodac, E. McGinnis, C. Smith, F. Wood, D. Dykstra, & N. Brees (Eds.), *The Iowa program standards for interventions in behavioral disorders* (pp. 257–272). Des Moines: Iowa Department of Education.

Hughes, C. A., Ruhl, K. L., & Misra, A. (1989). Self-management with behaviorally disordered students in school settings: A promise unfulfilled? *Behavioral Disorders, 14*(4), 250–262.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (1990). *Comprehensive classroom management: Motivating and managing students* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Knoff, H. M. (1988). Effective social interventions. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students* (pp. 431–453). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms.* New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1987). Review of recent research literature on computer-based instruction. *Contemporary Educational Psychology, 12,* 222–230.

Malouf, D. B. (1988). The effects of instructional computer games on continuing student motivation. *Journal of Special Education, 21*(4), 27–38.

Maroney, S. A. (1989). A social validation study of Iowa high school students' ratings of importance of selected individual social skills with respect to peer acceptance. (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1989). *Dissertation Abstracts International, 50*, 2861–3027.

Marshall, A., & Woodard, B. (1988). Managing and decreasing undesirable behaviors. In D. Sodac, E. McGinnis, C. Smith, F. Wood, D. Dykstra, & N. Brees (Eds.), *The Iowa program standards for interventions in behavioral disorders* (pp. 65–100). Des Moines: Iowa Department of Education.

Mastropieri, M. A , & Scruggs, T. E. (1987). *Effective instruction for special education.* Boston: College-Hill.

McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (1986). *Assessing special students* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Mesinger, J. F. (1986). Alternative education for behaviorally disordered youth: A promise yet unfulfilled. *Behavioral Disorders, 11*(2), 98–108.

Meyen, E. L., Vergason, G. A., & Whelan, R. J. (1988). *Effective instructional strategies for exceptional children.* Denver: Love.

Morgan, D. P., & Jenson, W. R. (1988). *Teaching behaviorally disordered students.* Columbus, OH: Merrill.

Okolo, C. M., Rieth, H. J., & Bahr, C. M. (1989). Microcomputer implementation of secondary special education programs: A study of special educators,' mildly handicapped adolescents,' and administrators' perspectives. *Journal of Special Education, 23*(1), 107–117.

Paul, J. L. (1985). Behavioral disorders in the 1980's: Ethical and ideological issues. *Behavioral Disorders, 11* (1), 66–72.

Reisberg, L., & Wolf, R. (1988). Instructional strategies for special education consultants. *RASE, 9*(6), 29–40.

Reynolds, M. C., & Wang, M. C. (1983). Restructuring "special" school programs: A position paper. *Policy Studies Review, 2*(1), 189–212.

Reynolds, M. C., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1987). The necessary restructuring of regular and special education. *Exceptional Children, 53*, 391–398.

Semmel, M. I. (1987). Special education in the year 2000 and beyond: A proposed action agenda for addressing selected ideas. In H. J. Prehm (Ed.), *The future of special education* (pp. 4–21). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Shaver, J. P. (1982). *Making research useful for teachers.* Paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, Boston, Massachusetts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 224 754.)

Snell, M. E. (1987). *Systematic instruction of persons with severe handicaps* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Sodac, D., McGinnis, E., Smith, C., Wood, F., Dykstra, D., & Brees, N. (Eds.). (1988) *The Iowa program standards in behavioral disorders.* Des Moines: Iowa Department of Education.

Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 10,* 349–367.

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1986). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership.* Columbus, OH: Merrill.

Vergason, G. A. (1990). *Dictionary of special education and rehabilitation* (3rd ed.). Denver: Love.

Weade, R., & Evertson, C. M. (1988). The construction of lessons in effective and less effective classrooms. *Teaching & Teacher Education, 4*(3), 189–213.

Wiederholt, J. L., Hammill, D. D., & Brown, V. L. (1983). *The resource teacher: A guide to effective practices* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Wolf, M. (1978). Social validation: The case for subjective measurement or How applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 11,* 203–214.

Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Christenson, S. L., & Weiss, J. (1987). Time allocated for instruction of mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and nonhandicapped elementary students. *Journal of Special Education, 21*(3), 43–55.

Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Mecklenberg, C., & Graden, J. (1984). Opportunity to learn for regular and special education students during reading instruction. *RASE, 5*(1), 29–37.

CONCEPTION
DORCAS COMMUNICATIONS GRAPHIQUES

IMPRESSION
LES IMPRESSIONS ABC INC.

LÉVIS (QUÉBEC) G6W 6M9

école
et
comportement

Les étoiles naissent en groupes...

17, rue du Forgeron,
Lévis (Québec) Canada G6V 7W6

ISBN 2-9804213-1-6
Imprimé au Canada

BEST COPY AVAILABLE